

Claves históricas para re-pensar la cimentación teórica de la identidad nacional argentina. Proyectos patrióticos de Ezequiel Ramos Mejía e Hipólito Irigoyen (1908-1919)¹

CIELO ZAIDENWERG²

Universitat de Barcelona
cielozaidenverg@ub.edu

INTRODUCCIÓN

En Argentina, junto al avance económico y al progresivo afianzamiento de las instituciones políticas encargadas de administrar el territorio y sus habitantes, se crearon y se difundieron un conjunto de símbolos que permitieran la conformación de la cultura nacional argentina, esto es, una cultural original y propia capaz de generar un sentimiento de pertenencia a la patria. Paralelamente a la expansión de la frontera interna estatal y, por consiguiente, a la progresiva presencia del Estado en los denominados Territorios Nacionales³, desde Buenos Aires se gestionaron políticas de transmisión de una identidad nacional a través de las cual

Fecha de recepción: 04/02/2019

Fecha de aceptación: 03/05/2019

¹ Realizado en el marco del Proyecto de Investigación I+D *España como escenario. Diplomacia y acción cultural en la formación de redes transnacionales con América, 1914-1945*. Ref. PGC2018-094231-B-100. IP: P. Caglio Vila.

² Investigadora del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género / UBA – CONICET y del Taller de Estudios e Investigaciones Andino Amazónico / Universitat de Barcelona. Profesora-investigadora colaboradora del Centro Internacional de Estudios Avanzados – UNAPEC

³ Luego de sucesivas campañas militares, los espacios considerados “vacíos” (Chaco, Patagonia y Misiones) fueron incorporados al Estado bajo leyes sancionadas en 1862 y 1872. Finalmente en 1884, bajo la ley n° 1532 el Congreso de la Nación creaba nueve Gobernaciones o también llamados Territorios Nacionales, resultando de esta reestructuración político-administrativa la Gobernación de Chaco, Formosa, Misiones, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego. Unos años más tarde, en 1900 se incorporaba el Territorio de Los Andes.

se buscó alcanzar una homogeneidad cultural compatible, al mismo tiempo, con la organización de la diversidad interna.⁴ Se buscó así la unidad étnica del país a partir de la valorización de lo europeo y la hipotética superioridad del hombre blanco y la infravaloración, cuando no claro desprecio, por la población nativa.

Para lograrlo, las élites políticas y económicas en el poder central buscaron influir sobre aquellos mecanismos de intervención social que resultaran más eficaces a la hora de imponer, además, la auto reproducción legitimada de las relaciones de poder existentes.⁵ De esta manera, la educación pareció ser una instancia óptima para producir y arraigar entre los extranjeros una conciencia nacional, es decir, argentinizarlos, y la ‘argentinización’ suponía trastocar tanto las costumbres, idioma, ideología, sentimientos y las prácticas sociales, que los recién llegados traían de sus países de origen, como así también los que portaban los nativos, que debían adoptar un nuevo modo y forma de ser único, amalgamándolos en un crisol de razas. La educación debía producir nuevos sujetos, para lo cual era necesario el diseño de un ciudadano argentino modelizado, y un conjunto de técnicas educativas para hacer que los hombres y mujeres inmigrantes y nativos “evolucionaran” a imagen y semejanza de ese sujeto estereotipado y estandarizado. Surgió así la llamada educación o ‘cruzada patriótica’.⁶

Nuestro objetivo, en este trabajo, no es otro que enunciar claves que nos ayuden a re-dimensionar el contexto histórico e ideológico en el que se desenvuelve la cimentación del ‘ser nacional’ argentino, sobre todo, en el plano teórico proyectual, destacando el valor intrínseco que adquirió la tarea de civilizar y educar a la población en ciernes. Asimismo, resulta necesario mencionar que si bien a partir de 1884, con la sanción de la *Ley 1.420 de Educación Común*, es cuando se instituye la ‘Educación Popular’, organizando el sistema educativo a nivel nacional, será recién a comienzos del siglo XX, en el marco de la época del Centenario, que la preocupación principal pasaría por acentuar el carácter patriótico de la misma. No obstante, esta variación, con el presente estudio, contribuimos a demostrar que las discontinuidades producidas en el campo de los discursos educativos de uno a otro período (conservador/liberal) no deben ser considerados como una ruptura dentro del predominio del discurso positivista, sino más bien como ajustes propios del cambio en la base material de la estructura social argentina. No se trataba entonces de un cambio de paradigma, sino más bien de un refinamiento de los dispositivos de control social en el interés por lograr la consolidación y la “lealtad” a la identidad nacional.

⁴ Grimson, A. (comp.), *Identidades, fronteras, naciones*. Buenos Aires: Ciccus-La Crujía, 2000, pp. 49-50.

⁵ Juliano, D. «Construcción identitaria; imaginar a través de la Historia», en Dalla Corte, G.; García Jordán, P.; et. al. (coord.). *Conflicto y violencia en América. VIII Encuentro-Debate América Latina ayer y hoy.*, Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona, 2002, pp. 255-268: p. 255.

⁶ García Fanlo, L. «La argentinidad inscripta en el cuerpo». *Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas* (2009), pp. 1-5.

De esta manera y, en primer lugar, estableceremos algunas ideas o conceptos que nos ayudarán a entender cómo se pensó y se agenció el proceso de construcción de 'lo nacional' desde el espacio simbólico, para ello expondremos el rol fundamental asumido por el Estado y las élites criollas en tanto patrocinadoras del impulso nacionalizador. En segundo lugar, repararemos en los dispositivos escolares como aparatos eficaces para llevar a cabo dicho proceso, haciendo especial referencia a la primera ley de educación nacional, la mencionada Ley 1.420.

Finalmente, en los dos últimos apartados, rescataremos dos de los proyectos educativos que resultan claves para la comprensión de esta estrategia argentinizadora, y que tuvieron lugar durante las primeras décadas del siglo XX: la sanción de la Educación Patriótica (1908) promovida por Ramos Mejía desde el Consejo Nacional de Educación (CNE); y el *Decreto de Exaltación del Sentimiento Nacional* (1919) sancionado por el entonces presidente de la Nación Hipólito Yrigoyen en el marco de su política de *reparación nacional*.

LOS PILARES DE LA NACIÓN ARGENTINA: POBLAR, CIVILIZAR, EDUCAR, ARGENTINIZAR

El proceso de construcción de la nacionalidad en Argentina fue un proceso histórico y social que asumió un imaginario reduccionista, homogeneizador y patriarcal, sustentado en la utilización de símbolos, emblemas, y hombres que encarnaran la Nación tales como: la bandera; el escudo; la escarapela; el Himno Nacional; y los héroes nacionales que había participado en la revolución y en la gesta política de la independencia. En este sentido, además, la evocación masculina era señalada con connotaciones de virtuosismo, valentía, bravura. Dejando plena constancia de que fueron estos "padres de la patria", los que consiguieron cortar los lazos que unían a la colonia de la Metrópoli, aludida esta última como la "Madre Patria", demostrando así los valores intrínsecos que comportaba la correspondiente diferencia sexual, desde un análisis de género. Asimismo, se desarrolló una iconografía específica y se construyeron monumentos conmemorativos, herramientas en ambos casos útiles para fomentar la adhesión al proyecto nacional. El Estado, fomentando la conmemoración de fechas claves, tales como el 25 de mayo o 9 de julio, buscó el consenso de la población que, participando, legitimara el proyecto estatal y reprodujera, en última instancia, el sistema de dominación. Así, la pretendida homogeneidad cultural y la tan anhelada definición de la identidad nacional resultaron herramientas decisivas para la asimilación física y simbólica de esa gran cantidad de inmigrantes que arribaban al país procedentes de diversos países.

Fueron muchas las ideas, los debates y los discursos de políticos, hombres de letras, filósofos y militares -sin apenas mención a la contribución teórica femenina- que ayudaron a definir aquello propiamente nacional, y difundir qué era

y qué no era el «Ser nacional» argentino. En este sentido uno de los múltiples acercamientos al tema de la edificación nacional y los nacionalismos desde la perspectiva anterior, es a través del estudio de las representaciones que van dando contenido al imaginario *nacional*, que involucra el entendimiento, también complejo, de la creación de las identidades en tanto partes indisociables de ese proceso. Dice Salmerón que los nacionalismos rescatan antiguos vínculos, representaciones, sentimientos, símbolos y “recuerdos históricos comunes”, pero en un principio la nación es sólo una idea y la identificación nacional un proceso estrechamente vinculado al de la construcción y consolidación del Estado moderno.⁷

Así, a mediados del siglo XIX en Argentina, en medio de enfrentamientos entre fracciones por asegurar el poder político, y por ende económico, quedó bastante claro que los gauchos y caudillos pasaron a ser los representantes de la *barbarie*, mientras que los nativos que habitaban el inmenso territorio seguían siendo asumidos como seres *salvajes*. Sarmiento, incluso, desde su perspectiva política, no consideró a estos últimos como integrantes legítimos de la nación.

En el año 1852, el estadista e intelectual Juan Bautista Alberdi dejaba constancia en su consagrada obra *Bases y puntos de partida para la organización política de la República de Argentina*, la importancia de establecer algo genuinamente propio con el objetivo de designar el mejor sistema constitucional en el país, evitando en lo posible los intentos de imitar ciegamente modelos foráneos, como el norteamericano o el francés. En este sentido, Alberdi propuso de modo más o menos evidente, un mestizaje biológico normalizado por leyes para no perder en su totalidad el idioma ni el “tipo nacional primitivo”. Era menester, según él, un “cambio de gentes”, y en ese marco de pensamiento elucubró su ya célebre tesis “en América gobernar es poblar”.⁸

Si la formación de un mercado nacional exigía incorporar de forma efectiva las tierras *disponibles*, se hacía necesario también mano de obra, a la vez que consumidores. A partir de entonces y como parte del programa modernizador, la élite dirigente argentina consideró necesario poblar el país, adoptando políticas estatales de fomento de la inmigración masiva de origen, sobre todo, europea. De manera que, si ‘gobernar era poblar’, poblar el país tenía un doble objetivo: mejorar la raza y dotar al proceso modernizador de fuerza de trabajo calificada.⁹

No obstante, acompañando dicho proceso fue imprescindible como condición *sine qua non* la difusión de valores y símbolos que reforzaran el sentimiento de per-

⁷ Salmerón, A. «Presentación». *Signos Históricos*, núm. 10 (2003), pp. 8-14 y p.13.

⁸ Alberdi, J.B. *Bases y puntos de partida para la organización política argentina*. Buenos Aires: Ed. Libertador, 2005 [1852], pp. 231-245.

⁹ En su texto “¿Para qué la inmigración?”, Halperín Donghi se interrogaba sobre las razones del vasto y prolongado consenso que se había producido en el siglo XIX argentino alrededor de la política inmigratoria; ver Halperin Donghi, T. «¿Para qué la inmigración? Ideología y política inmigratoria y aceleración del proceso modernizador: el caso argentino, (1810-1914)», en Halperin

tenencia de estos inmigrantes a la nueva tierra de acogida, legitimando el poder estatal y en última instancia reproduciendo el sistema de dominación.¹⁰ A lo que Oszlak se refiere con el término ‘penetración ideológica’ es a la internalización de sentimientos que entrañan una adhesión al orden social vigente (capitalista) y que al legitimarlo permite que dicha dominación se convierta en hegemónica. Este último adornado por valores como ‘libertad’, ‘igualdad ante la ley’, ‘progreso’ y ‘equidad distributiva’¹¹. Si la educación fue la principal y más efectiva herramienta para afrontar dicha tarea¹², previo a esto y de forma paralela, fue necesario definir qué se entendía por ‘argentinidad’, qué era ‘lo propio’, ‘lo nacional’.

Asimismo, y paralelamente, la búsqueda de elementos que contribuyeran a definir una identidad nacional podía entenderse como una acción de defensa ante la invasión de ‘lo ajeno’, ‘lo extraño’, aquello que es disperso y que corre el riesgo de ‘diluir’ lo propio. Pero si, además de esto, consideramos que los agentes que principalmente intervinieron en la definición y formulación de la identidad nacional fueron los integrantes de la ‘minoría culta’, esto es la ‘élite ilustrada’, es decir, quienes ejercían el poder; la amenaza de la inmigración a la identidad nacional puede entenderse además como amenaza a la élite ilustrada. De esta manera la defensa de ‘lo propio’ contra ‘lo extraño’, resulta ser la defensa de la posición de control cultural ocupado por esta minoría culta.¹³ Esta retroalimentación entre los mecanismos de control social y la reproducción de sistemas de poder, generaron

Donghi T. (comp.). *El espejo de la historia. Problemas argentinos y perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1987, pp. 189-238. En efecto, en el marco de Hispanoamérica, no sólo no hubo otra experiencia de políticas de poblamiento comparable a la argentina –por su amplitud, o por estar basada en la incorporación de hombres libres–, sino que tampoco hubo otras naciones que consideraran, de modo tan completo, la inmigración como un instrumento esencial de la creación de una sociedad y una comunidad política modernas. Villavicencio, S. «Ciudadanos, bárbaros y extranjeros: figuras del Otro y estrategias de exclusión en la construcción de la ciudadanía en Argentina». *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, núm. 9 (2003) Disponibles en http://institucional.us.es/araucaria/nro9/monogr9_5.htm [Consultado el 17/09/2017]

¹⁰ Zaidenweg, C. *El sistema educativo argentino. De cómo se construye una nación (1880-1930)*, Tesis de maestría, Universidad de Barcelona, Barcelona, 2009. Zaidenweg, C. «Un proyecto patriótico y ‘argentinizador’ para los Territorios Nacionales. Educación y efemérides en la región patagónica y rionegrina durante las primeras décadas del siglo XX». *Unisinos Historia*, núm. 17:2 (2013), pp. 237-247.

¹¹ Oszlak, O. *La formación del estado argentino*. Buenos Aires: Editorial Planeta, 1997 [1982], pp. 150-157.

¹² Zaidenweg, C. *Amar la Patria. Las escuelas del Territorio rionegrino y la obra argentinizadora en el sur*. Rosario: Prohistoria, 2016.

¹³ Romero, J. L.: *Las ideas políticas en Argentina*. México: Fondo de Cultura Económica, 1975 [1969]; Romero, J. L. *Las ideologías de la cultura nacional y otros ensayos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982; Halperin Donghi, T. *Historia Contemporánea de América Latina*. Buenos Aires: Editorial Alianza, 1998.

prácticas y, sobre todo, discursos que tendieron a naturalizar y dar legítima entidad a una formulación identitaria diseñada y construida.¹⁴

El momento oportuno para desarrollar esta teoría pareció imponerse a finales del siglo XIX, cuando las guerras civiles habían concluido y se había impuesto la supremacía de Buenos Aires. Fue más que nada, a partir de 1880 y hasta 1930, cuando el Estado argentino desplegó una serie de estrategias tendientes a afianzar el proyecto nacional y transmitir la unidad a lo largo y ancho del territorio. Había que ordenarse para ordenar, regularizar el funcionamiento de los instrumentos de dominación que harían posible el sometimiento de los diversos planos de interacción social a las exigencias de un sistema de producción que se habría instalado con una fuerza avasalladora. Para ello, era necesario que el Estado se apropiara de algunas facultades que hasta entonces correspondían tanto al orden provincial como a instituciones eclesiásticas o a ciertas asociaciones voluntarias. De esta manera, el ejército y la aduana pasaron a ser objeto de exclusivo monopolio estatal. Otros instrumentos de regulación social como el registro de personas o registro cívico, la primacía del matrimonio civil o la administración de cementerios, asumidos tradicionalmente por la Iglesia, pasaron también a disposición estatal.¹⁵

Así, entre finales del siglo XIX y principios del XX, el campo discursivo de las sociedades latinoamericanas en general, y la argentina en particular, se organizó a partir de una apropiación del discurso positivista, y fue desde este discurso que las élites dirigentes dispusieron un nuevo orden de configuraciones entre las palabras y las cosas para hacerlo compatible con la articulación de sus sociedades a la economía mundo capitalista. En este sentido, en tanto corriente dominante en el pensamiento intelectual, su hegemonía coincidió con la época en que se promulgaron las leyes de obligatoriedad escolar, sentándose las bases de la educación laica y republicana. Más allá de la necesidad de instaurar una pedagogía de bases

¹⁴ Aquí nos resulta interesante el acercamiento teórico que hace Alejandro Quiroga Fernández de Soto (2011), ya que, si bien su estudio se centra en el caso del nacionalismo español, demuestra la importancia de la práctica discursiva en la consolidación de una identidad nacional española en un período que coincide con el que estamos exponiendo en este trabajo. Esto nos lleva a reflexionar en los enormes paralelismos a partir de los cuales podemos re-pensar la creación y fortalecimientos de procesos identitarios nacionales, no solo a nivel regional, o continental, sino también transnacional. Quiroga Fernández de Soto, A. «Les tres esferes. Cap a un model de la nacionalització a Espanya». *Segle XX, revista catalana d'història*, núm. 4 (2011), pp. 143-160.

¹⁵ Oszlak, O.: *Opus. cit.*; Amestoy N. «Orígenes del integralismo católico argentino», *Revista Cristianismo y Sociedad*. (1991), núm. 108, pp. 7-33; Di Stefano, R. y Zanatta, L. *Historia de la Iglesia argentina desde la conquista hasta fines del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo- Mondadori, 2000; Bertoni, L.A. «¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre librepensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX», en Bertoni, L. A. y De Privitellio L. (comp.). *Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009, pp. 45-70.

científicas, lo que se buscó fue la uniformización y el control del método de enseñanza para las masas.¹⁶

Veamos a continuación, cómo la irrupción del Estado en el ámbito educativo consiguió apropiarse de un aparato efectivo de homogeneización y nacionalización.

ARGENTINIZAR EDUCANDO

La institución escolar puede ser entendida, incluso hoy día, en tanto dispositivo de generación de ciudadanos, según sostendrán algunos liberales, o de cuerpos dóciles según Michael Foucault¹⁷, ya sea por el trasvase de ciertos contenidos de alguna manera *oficiales*, ya sea por el disciplinamiento que se plantea como institución. La invención del pupitre, el ordenamiento en filas, la individualización, la asistencia diaria obligada y controlada, la existencia de espacios diferenciados según funciones y sujetos, tarimas, campanas, aparatos psicométricos, test y evaluaciones, alumnos celadores, centenares de tablas de clasificación en miles de aspectos de alumnos y docentes, etcétera, pueden ser considerados ejemplos de este proceso¹⁸. Sin embargo, no está de más destacar que, en sus años de establecimiento, la obligatoriedad solo debía ser aplicada a las clases bajas, ya que las altas no dudaban en instruir a sus hijos, y la escuela se convertía así en la única vía de acceso a la *civilización*.¹⁹

Seguendo este análisis, fue el sociólogo y filósofo Emile Durkheim quien señaló que la educación era un fenómeno de control social desarrollado por medios homogeneizadores y diferenciadores, y construyó la definición moderna de “educación”, en su ensayo *Educación y Sociología* (1911):

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físico, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”²⁰

¹⁶ Dussel, I. «¿Existió una pedagogía positivista? La formación de discursos pedagógicos en la segunda mitad del siglo XIX», en Pineau P.; I. Dussel y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires; Paidós, 2005, pp. 53-91 y pp. 53-74.

¹⁷ Foucault, M. *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI, 1992 [1975].

¹⁸ Pineau, P. «Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupó», en Pineau, P.; Dussel I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2005, pp. 27-52 y p. 36.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Durkheim, E. *Educación y Sociología*. México: Colofón, 1984 [1911], p. 70.

Asimismo, para que la educación fuese efectivamente nacional, según analizó Durkheim, debía comprender a la sociedad en su conjunto, tarea para la que estaba mejor equipada, y capacitada, la escuela que la familia:

“El niño exclusivamente educado en su familia se convierte en algo propio de ésta; reproduce todas las particularidades, todos los rasgos y hasta los tics de la fisonomía familiar [...] La escuela lo libera de esta dependencia demasiado estrecha.”²¹

Para dicho autor, la escuela pública debía instituirse como el instrumento principal para la educación moral de la infancia, y esto no era otra cosa que despertar en el niño la conciencia social. De otra forma, si se obstaculizase “al niño toda explicación de este género, no tratar de hacerle comprender las razones de las reglas que deba seguir, es condenarlo a una moral incompleta e inferior”²².

Esta reflexión conceptual nos sirve ancla teórica para observar y profundizar en el caso que ocupa este trabajo. En este sentido, el sistema educativo nacional argentino patrocinado por las oligarquías económicas en el poder, fue entendido como un eficaz resorte para lograr imponer a la sociedad las transformaciones más convenientes para el propio grupo, y como señala Dolores Juliano, una vez conseguido esto, que la auto-reproducción de la sociedad implicara la auto-reproducción legitimada de las relaciones de poder existentes²³.

Así, en Argentina, el interés porque el Estado se erigiese, en todos los aspectos posibles-y no solo represivos- como representante de lo general, llevó a que, a finales del siglo XIX, interviniera definitivamente, disputando el monopolio ejercido por la Iglesia en materia educativa, e insistiendo en la secularización de la misma, no sin antes atravesar grandes y acalorados debates en el congreso. Como resultado de este proceso, en 1884, se sancionaba la Ley 1.420 que establecía la enseñanza gratuita, laica, gradual y obligatoria, y por la cual, la república pasaba a ocupar un lugar de vanguardia en América Latina. En cualquier caso, lo que nos interesa rescatar de esta Ley es no solo su importancia como piedra basal del jerarquizado sistema educativo, en cuanto a lo que atañe a su fundamentación ideológica, su gobierno y su administración, sino también como mecanismo a través del cual, en el marco de la consolidación del Estado Nacional, se buscó unificar criterios y transmitir una ‘cultura hegemónica’ de carácter nacional²⁴. Sin embargo,

²¹ Durkheim, E. *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata, 2002 [1902], p. 126.

²² *Ibidem*, p. 110.

²³ Juliano, D. *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: EUDEM, 1993, p. 23.

²⁴ En términos gramscianos, entendemos como *Cultura hegemónica* aquellas percepciones, explicaciones, valores y creencias que la élite política e intelectual estableció como norma de validez universal o de referencia a finales del siglo XIX en Argentina, a través de una “imposición” ideológica formal y articulada como fue la educación pública. Gramsci, A. *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2003[1924].

la supuesta *inclusión* de la sociedad en este proceso de escolarización, conllevó también, tanto en el plano teórico como práctico, a la *exclusión* de las diferencias y el rechazo por las culturas subalternas²⁵. Las percepciones, valores y creencias que esta ley reguló a fin de alcanzar a *todos* los habitantes de la República, fueron representaciones elaboradas por el sector dominante, para establecerse como estándares de validez y referencias a las que se debía aspirar.

De esta manera, uno de los órganos máximos en la jerarquía educativa, esto es el Consejo Nacional de Educación (CNE), se erigió como el encargado de formular los reglamentos tanto para las escuelas como para los inspectores, buscando institucionalizar una serie de dispositivos que garantizarían la transmisión identitaria nacional a una sociedad en constante transformación. Se buscó así controlar desde los cargos docentes hasta los contenidos de los programas; fiscalizar las matrículas, la asistencia, los edificios, muebles, útiles, la higiene; incidir en las mentes y los cuerpos²⁶ no solo de niños y niñas que asistían a las escuelas primarias, sino también a aquellos que concurrían a los instituidos jardines de infantes, a escuelas de adultos en cuarteles, guarniciones militares, buques de guerra, cárceles, fábricas, escuelas ambulantes en las campañas así como en otros establecimientos.

Ahora bien, si la Ley 1.420 fue el punto de partida de una serie de medidas tendientes a efectivizar una educación que igualara y diera sentido de pertenencia a los habitantes del suelo argentino, fue especialmente durante las primeras décadas del siglo XX cuando se acentuó la *fórmula* educativa que conseguiría plasmar un modelo propiamente ‘argentinizante’. A continuación, distinguiremos algunos de los proyectos que estimularon el carácter patriótico de la educación, nos referimos al proyecto de *Educación Patriótica* (1908) de Ezequiel Ramos Mejía (CNE), y al *Decreto de Exaltación del Sentimiento Nacional* (1919) sancionado por el entonces presidente de la Nación Hipólito Yrigoyen.

²⁵ Si Gramsci entendía por *cultura hegemónica* la cultura oficial, aquella que se transmite por las instituciones ligadas al Estado, y actúan como modelo, como paradigma general en la sociedad, la *cultura subalterna* es definida como aquella cultura que integra residuos de la cultura dominante y, además, reflejos de formaciones sociales anteriores (en ellas persisten residuos de culturas precedentes, de elementos espontáneos, de transformación de componentes de la cultura dominante en un todo heterogéneo, donde muchos aspectos cambian de significado, pero no alcanza a tener conciencia de sí misma, no puede alcanzar ni autonomía ni criticidad: de ahí, justamente, su carácter subalterno). Tanto uno como otro concepto han sido utilizados para analizar las asimétricas relaciones de poder y las formas concretas que tiene la gente de vivirlas Crehan, K. *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Ed. Bellaterra, 2004, pp. 119-120.

²⁶ Se reglamentaba en este sentido que el cuidado del cuerpo de los niños debía estar a cargo de médicos, vacunadores, etc. Se pautaban además los recreos, juegos, clases de ejercicios gimnásticos y las vacaciones temporarias.

LA AMBICIÓN PATRIÓTICA DE JOSÉ MARÍA RAMOS MEJÍA

En el marco del movimiento positivista argentino, desarrollado entre 1890 y 1910, surgía la figura destacada de José María Ramos Mejía, perteneciente a una familia de terratenientes de la provincia de Buenos Aires. Graduado en medicina, fundaba en 1873 el Circulo Médico Argentino, siendo además electo, en 1880, diputado nacional.

Ya en su obra más conocida, *Las multitudes argentinas* (1899), introdujo una serie de conceptos e ideas novedosas de la “psicología de las masas”. Para esta subdisciplina de la psicología, los colectivos humanos componían algo más al ingresar en el “estado de multitud”, el individuo adoptaba comportamientos diferentes de los que desarrollaba al actuar por sí solo. Para Le Bon, miembro más representativo de esta teoría, el lazo social, aquello que reúne a los individuos, es un lazo simbólico. En este sentido, la simbología que operaba pertenecía más bien al ámbito de lo emocional, de lo irracional y/o mítico²⁷. Para Ramos Mejía el aporte de aquellas multitudes a la conformación de la nacionalidad había sido y seguía siendo fundamental²⁸, por lo que apostó a la escuela pública como mecanismo para conservar y enraizar la nacionalización de la nueva y heterogénea masa popular, y para asegurar el avance material de la Argentina.

De esta manera, la asunción de José María Ramos Mejía como presidente del CNE el 20 de marzo de 1908, supuso un hito en la elaboración de una sólida y homogénea educación moral y una amplia instrucción acentuadamente nacional. Éste resolvió instaurar un modelo de *educación patriótica* que lo impregnaría todo, desde los planes educativos de las diferentes asignaturas, a la conducta del alumno dentro y fuera del recinto escolar, a los libros de texto y manuales escolares, dándole así un especial y renovado impulso a la formación nacionalizadora. A través de las disposiciones dadas por Ramos Mejía se elaboró un informe acerca de las pautas que debía adquirir este proyecto, siendo *El Monitor de la Educación*, órgano oficial del CNE, el encargado de difundir dicho plan²⁹.

El programa de educación nacionalista en el cual se exaltaban los valores religiosos y militares fue entonces un nuevo enfoque iniciado por el presidente del

²⁷ Le Bon 1925 [1895] citado en Terán, O. *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980.*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2008, p. 134.

²⁸ Ramos Mejía resaltaba el papel abnegado y obediente de las masas rurales en las guerras de la independencia y en las luchas civiles argentinas. Ramos Mejía, J.M. *Las Multitudes argentinas*, Buenos Aires: Ed. Marymar, 1994 [1899].

²⁹ *El Monitor de la Educación Común* fue una revista pedagógica de publicación mensual, editada desde 1881 por el CNE, donde se publicaban resoluciones sancionadas por dicha institución y por el Ministerio del Interior o de Instrucción. Tales disposiciones afectaban, como parece obvio, a la educación: fechas y horarios de efemérides, informes periódicos de inspectores escolares, boletines oficiales, etc. La revista fue, durante décadas, una herramienta más en el fortalecimiento de un sistema educativo que supo integrar a los hijos de los inmigrantes y favorecer la movilidad social ascendente de los ciudadanos. En esta época del *Monitor* el Estado central -de manera un tanto monocor-

CNE, Ramos Mejía. Fue éste quien dio al Inspector General Técnico, Don Pablo Pizzurno, la orden de proyectar un programa de *enseñanza patriótica*³⁰.

De esta manera, la educación moral y patriótica buscó concretarse en los planes vigentes de la educación nacional. Se trataba de programas elaborados y difundidos para resaltar el patriotismo en las escuelas comunes de todo el país, pero, sobre todo, en aquellas regiones bajo jurisdicción de la Ley 1.420, esto es la Capital Federal, los Territorios Nacionales, y las escuelas nacionales de provincias. En junio de 1908, el *Monitor* publicaba un informe en el que desarrollaba estos criterios para las diversas asignaturas y que debían ser oportunamente puestos en práctica, aquí destacaremos las siguientes: Lectura y escritura; idioma nacional; geografía; historia y moral e instrucción cívica.

Por lo que respecta a las asignaturas como la *lectura y escritura* se recomendaba que en los grados inferiores se incluyeran repetidamente “palabras y frases de carácter patriótico, [...] nombres de patricios, de lugares históricos, monumentos, fechas”³¹, y que, fundamentalmente, se le asignaran a esas evocaciones las explicaciones correspondientes. A medida que la lectura avanzara, se confiaba lo siguiente: “introdúzcase la lectura de poesías y trozos en prosa, prefiriéndose de autores nacionales. [...]. De vez en cuando se harán copias suficientes, valiéndose del mimeógrafo, ó aprovechando las clases de dictado, de episodios, anécdotas, paralelos, rasgos biográficos, frases célebres, y se repartirán para ser léidas y comentadas en las de lectura”.³²

Asimismo, desde el CNE se entendía que “el conocimiento de la lengua que se habla en un pueblo, puede ser de por sí un medio de hacer que este sea amado y de vincular entre sí á los hombres que lo habitan”³³, por lo que la insistencia en el estudio del *idioma nacional* desde el punto de vista de la educación patriótica fue indispensable. Eran muchas las voces que sostenían el hecho de que la materia *idioma nacional* en concreto era el único medio de cultivar el patriotismo. En este sentido se buscó acabar con las prácticas de los extranjeros residentes en el país que seguían hablando el idioma de sus países de origen, entre sí y sobre todo con los hijos que asistían a las escuelas públicas. En cuanto a esta materia, el proyecto publicado en el *Monitor* rezaba lo siguiente: “cuanto mejor se enseñe en la escuela nuestro idioma, más vincularemos al niño con su tierra”.³⁴ Los medios especiales

de- emitía una voz oficial y unívoca a ser seguida por los docentes, pero no por y con ellos. Dussel I. y Teneweicki I. (dir.). «El Monitor de la Educación», *Monitor de la Educación*, núm. 1 (2010). Disponible en <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/nuevamente.htm> [Consultado el 19/03/2017].

³⁰ Escudé, C. *El fracaso del proyecto argentino*. Buenos Aires: Instituto Torcuato Di Tella, 1990, p. 142.

³¹ Archivo hemerográfico-Sala Americana/ Biblioteca Nacional del Maestro (Buenos Aires) “La educación patriótica” en *El Monitor de la Educación*, núm. 446, 31/08/1908, p. 342.

³² *Ibidem*.

³³ *Ibidem*, p. 343.

³⁴ *Ibidem*.

diseñados para este fin se desarrollaron oportunamente en el programa de *castellano* en los siguientes términos:

“En la *conversación*, en todos los grados, incluir con frecuencia asuntos de carácter patriótico: la bandera, el escudo, los monumentos, el himno nacional, los prohombres. Hacer lo mismo durante los ejercicios de *reproducción* oral de frases y trozos leídos, así como en la *recitación* de memoria de trozos selectos. Escoger con cuidado los trozos literarios en prosa ó verso, de autores nacionales, que han de leerse ó recitarse de memoria. Utilizar al efecto, previa una explicación suficiente de las mismas, frases históricas”.³⁵

En esta misma dirección, las asignaturas de *Geografía* e *Historia* resultaban especialmente óptimas para influir en la formación del sentimiento patrio, proporcionando en la misma dinámica de estudio los medios adecuados para su desarrollo. Por lo que refiere a la Geografía, se estudiarían los diversos lugares y regiones del país, con “las bellezas naturales comparables á las mejores del mundo, superiores á veces”³⁶. Asimismo, es interesante resaltar la vinculación que desde este proyecto de educación patriótica se hace de la historia y la geografía; así se aprendían sobre los mapas itinerarios de hechos relevantes en la historia nacional, sirviendo simultáneamente como ejercicio geográfico y como medio de enseñanza histórica. Como ejemplo de lo dicho se proponía estudiar las características orográficas de la cordillera, resaltando al mismo tiempo la valentía de los héroes nacionales, quienes habrían sido capaces de cruzar los Andes para asegurar la “libertad y para llevarla también á países hermanos”.³⁷ De ese modo, cualquier lugar, ya fuera la costa, los ríos, los valles, las diversas localidades, etc., eran susceptibles de ser mencionados por su topografía, configuración, etc., y a su vez como escenarios de hechos históricos.

En igual medida, la enseñanza de la Historia propiamente dicha, cumplía un rol primordial al transmitir un relato unificado del pasado. Su misión tenía una eminente función política-ideológica por sobre la transmisión de conocimientos y habilidades.³⁸ En este proyecto de educación patriótica se proponían evocar los acontecimientos históricos como “ejemplos de perseverancia, de abnegación, de sencillez, de valor, de altivez”³⁹, valores generalmente encarnados en los próceres nacionales, a los que, en la medida de lo posible, debía imitarse. Si la Historia tenía un lugar preferente en el programa escolar, esto era principalmente por lo mucho que podía servir a la educación moral y cívica del educando.

³⁵ *Ibíd.* La cursiva es nuestra.

³⁶ *Ibíd.*, p. 346.

³⁷ *Ibíd.*

³⁸ Tedesco, J. C. *Educación y Sociedad en Argentina (1880– 1945)*, Buenos Aires: Solar, 2003[1986].

³⁹ *Ibíd.*, p. 347.

Si bien la Historia era considerada el ramo de instrucción más apropiado para facilitar la educación patriótica, la asignatura que enseñaba *Moral e Instrucción Cívica* también era considerada fundamental a la hora de transmitir el ideal nacional. El maestro debería recurrir nuevamente a ejemplos para ilustrar las distintas virtudes, los modelos de comportamiento y accionar que podían evocarse, mayoritariamente, a través de los hombres y de las instituciones republicanas argentinas. Desde la escuela, el alumno debía ser preparado para servir a la patria, y esto solo era posible a través del esfuerzo orientado a adquirir las cualidades que harían de él “un buen padre, buen ciudadano, buen hombre”⁴⁰. Con respecto a esta materia en concreto Jacinto Cárdenas, vocal del CNE, expresaba:

“La educación cívica es la función primaria de las aulas, porque prepara la vida de toda democracia eficiente. [...] Debe abrazar la escuela entera. En el día de la primera clase, con la primera sonrisa del maestro, debe recibir el niño la primera impresión de su cultura cívica. Es, entonces, cuando ha de iniciarse la formulación de sus hábitos morales y sociales: después, ya será tarde [...] Sería el mejor culto al patriotismo”.⁴¹

De igual manera que se buscó resaltar la lectura y las recitaciones de autores nacionales, se aconsejaba utilizar junto a las lecciones diarias la exhibición de cuadros, retratos, dibujos, proyecciones luminosas –si la infraestructura lo permitía–, ejercicios discretos de dramatizaciones, etc., contribuyendo poderosamente a “dar mayor interés, hacer más comprensible todo, *provocar emociones mayores* y, en consecuencia, acentuar el benéfico efecto de la enseñanza patriótica”.⁴²

Esto demuestra la manera en que el CNE intentó relacionar todas y cada una de las asignaturas con hechos que resaltarán la importancia tanto histórica, geográfica, económica, etc. de la Argentina y de su identidad como nación, llegando a recurrir incluso al estudio de datos estadísticos analizados en la materia de *aritmética*.⁴³

Este proyecto diseñado desde el CNE fue avalado por la élite gobernante en los decenios sucesivos, y reivindicado especialmente por el radicalismo con Hipólito Yrigoyen a la cabeza. Resulta interesante apuntar que, aún cuando el radicalismo buscó un cambio de paradigma en el discurso bajo el postulado de *la reparación*, el cambio de este régimen político no supuso un quiebre de la doctrina. Esto refuerza el análisis inicial sobre considerar este resorte educativo como un meca-

⁴⁰ *Ibidem*. Aunque la educación iba dirigida a niñas y niños, es interesante resaltar que en ningún momento se hace mención a la diferencia de género en términos de ‘buena madre’ o ‘buena mujer’.

⁴¹ Cárdenas, Jacinto. “Educación cívica”, en *El Monitor de la Educación Común*, núm. 521, Tomo 57, (Buenos Aires), 1916, p. 212.

⁴² *Ibidem*, p. 347. La cursiva es nuestra.

⁴³ Se incluía en esta asignatura la importancia del tema de los *impuestos*, para enseñar a los niños la dinámica por la cual las “pequeñas contribuciones” exigidas a los habitantes del país se traducían en grandes y necesarias cantidades, convirtiéndose en última instancia en “comodidades y servicios” para el propio contribuyente. CNE (1908) “La educación patriótica...”. Art. cit. p. 349.

nismo que legitimara el poder del grupo social dominante, independientemente del tinte político de los sucesivos gobiernos.

A continuación, comprobaremos esta afirmación observando la importancia suscitada por acentuar el patriotismo en el discurso yrigoyenista.

YRIGOYEN Y SU DOCTRINA PATRIÓTICA – “RESTAURADORA”

La preocupación del Poder Ejecutivo por los asuntos educativos y porque estos alcanzaran especial relevancia, se suscitaba continuamente a través de mensajes de apertura en el Congreso, leyes, decretos, etc. Así, Hipólito Yrigoyen, en el mensaje presidencial dirigido al H. Congreso en 1917 afirmaba que:

“...la educación pública constituye una de las primordiales preocupaciones, porque [...] del fomento de la misma depende, principalmente, el porvenir y la grandeza de la nación”.⁴⁴

Para entonces, la importancia de la influencia que ejercía la instrucción primaria en los destinos de la ‘civilización humana’ ya no se discutía, por tanto, no había que demostrar ni defender dicha tesis. Sin embargo, en lo que sí seguía insistiéndose desde las instituciones centrales era en el mantenimiento y fortalecimiento del carácter patriótico de ésta. No solo el Ministerio de Instrucción Pública y el CNE serían los encargados de instaurar planes y diseñar normas que instituyeran la veneración de la patria, sino que, además, el Poder Ejecutivo adquirió un claro papel sancionador sobre aquellos decretos y leyes que creyera conveniente y, sin duda alguna, el presidente Yrigoyen fue uno de los mandatarios que más insistió en la necesidad de reforzar el sentimiento nacional. Influenciado, probablemente, por el centenario de la nación, en su conocido proyecto de Reparación Nacional –económico, político y social– se incluyeron las ideas de Nación, Patria y Pueblo. Conceptos, éstos, que invocaban reiteradamente en sus escritos, y que tenían particulares connotaciones en el pensamiento y en la acción política yrigoyenista. A modo de ejemplo, el presidente recurría a “los nuevos y amplios horizontes abiertos a la democracia” refiriéndose a su gobierno para justificar la necesidad de mantener “vivos los ideales y las normas de nuestra nacionalidad”.⁴⁵

En este sentido, el espíritu de las *renovaciones* al que apelaba Yrigoyen buscaba redefinir y dar un nuevo carácter a la nacionalidad. En la práctica no modificó su

⁴⁴ Archivo hemerográfico del Honorable Congreso de la Nación Argentina, Debates parlamentario, Mensaje de apertura de la sesión en el Congreso de la Nación 30/06/1917.

⁴⁵ Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia (Buenos Aires), Documentos de Hipólito Yrigoyen. Buenos Aires, 1949, pp. 115-116.

significado, ni siquiera las bases que el discurso hegemónico plasmo en su temprana construcción; no obstante, buscó reavivar y acentuar el sentimiento patriótico en la población.⁴⁶

En relación a este impulso ‘argentinizador’, Yrigoyen sancionaba el 4 de mayo de 1919 el *Decreto de Exaltación del Sentimiento Nacional*, a través del cual consideraba:

“que correspondiendo esencialmente a la escuela intensificar la educación cívica y patriótica del pueblo, poniendo de manifiesto la alta significación que ella tiene en los destinos de la República; Que la historia argentina y la vida misma de la Nación, en su desenvolvimiento progresivo, encierran páginas inmortales cuyo recuerdo ha de servir en todo tiempo para exaltar el espíritu de las nuevas generaciones, no sólo en la idea de su glorificación, sino en el sentido legítimo de argentinidad que nace espontáneamente del concepto de su propia grandeza y del convencimiento de que el país marcha con paso firme y seguro hacia la conquista de las finalidades superiores de la humanidad...”⁴⁷

El jefe del ejecutivo insistía en que incentivar el nacionalismo en la población formaba parte de su proyecto de *reparación institucional*. Se buscaba estimular los ideales nacionales que según afirmaba perpetuaban “el culto sacrosanto de la tradición gloriosa [...] legada”.⁴⁸

El decreto sancionaba, entre otras cosas, que debía aprovecharse “todo hecho o circunstancia favorable” en los cursos y lecciones para “despertar y mantener vivo en los alumnos el amor y respeto hacia lo que constituye nuestro patrimonio histórico”. Asimismo, esta disposición insistía en elevar el ejemplo de los próceres como ejemplos de virtudes y enseñanzas. Resaltando en este sentido la importancia que suponía conocer y recordar la historia consideraba que:

“la historia Argentina y la vida misma de la nación en su desenvolvimiento progresivo, encierran páginas inmortales cuyo recuerdo ha de servir en todo tiempo para exaltar el espíritu de las nuevas generaciones, no sólo en la idea de su glorificación, sino en el sentimiento *legítimo* de argentinidad que nace *espontáneamente* del concepto de su propia grandeza y del convencimiento de que el país marcha con paso firme y seguro hacia la conquista de finalidades superiores de la humanidad”.⁴⁹

Nos interesa hacer un inciso para clarificar los dos términos que hemos destacado de la cita anterior que refieren al sentimiento de argentinidad como un

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*. La cursiva es nuestra.

hecho *legítimo* y *espontáneo*. Según Althusser las identidades de los sujetos se construyen de forma discursiva, siendo “interpelados” o “aclamados” por las prácticas ideológicas.⁵⁰ De esta manera, la implicación de cada concepto en tanto estructuras de significado, hace posible ciertas formas de conducta⁵¹. En el caso que expresa Yrigoyen acerca de un sentimiento de argentinidad *legítimo*, conlleva implícito la existencia de uno antagónico, un sentimiento *no legítimo*. En este sentido podríamos hablar de un sentir “cierto, genuino y verdadero”⁵², legítimo en tanto reconoce la trayectoria histórica en el proceso de formación de la nación, y en tanto responde a un discurso oficial que define al “ser nacional” y que ha sido elaborado previamente por las élites dominantes para ser reproducido. Lo que exceda o altere de alguna manera este discurso quedaría automáticamente negado o falseado y, en definitiva, deslegitimado.

Por otro lado, del párrafo anterior se desprende la idea de que dicho sentimiento nace *espontáneamente*, lo cual demuestra ciertas contradicciones en el discurso. A simple vista podríamos llegar a asociar una imagen en la que el sentimiento *legítimo* de argentinidad es aquel que surge de forma *espontánea*. Sin embargo, en un análisis más detenido nos damos cuenta de que, si algo legítimo además de ser entendido como propiamente genuino, también adquiere el significado de aquello que es “conforme a las leyes”⁵³, es decir, conforme a aquello que ha sido previamente establecido, podemos concluir en este sentido que, si lo legítimo es aquello que ha sido previamente establecido como lo verdadero, en ningún caso responderá a un ejercicio espontáneo, sino más bien a una acción deliberadamente promovida. No obstante, aún con contradicciones, el discurso es efectivo en la medida en que instaaura ideas, conceptos, y asociaciones previamente elaboradas por la élite dominante y que pasan a ser reproducidas y asumidas por la comunidad.

A partir de este decreto se resolverán otras sanciones atinentes a distintas conmemoraciones, conferencias y homenajes⁵⁴. En este sentido, un año después de sancionado el *Decreto de Exaltación del Sentimiento Nacional* resolvían las siguientes

⁵⁰ Althusser, L. «Ideología y aparatos ideológicos del Estado», en Althusser, L. *La filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988 [1971], pp. 127-186.

⁵¹ Laclau E. y Mouffe, C. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004, pp. 142-143. Para los analistas críticos del discurso como Michael Foucault, las “formaciones discursivas” se refieren a cuerpos regulares de ideas y de conceptos que pretenden producir conocimiento acerca del mundo. Por ejemplo, al explicar los discursos científicos a través de la historia, Foucault se empeña en esbozar sus regularidades discursivas subyacentes y relaciona la producción y transformación de estos discursos con los más amplios procesos sociales y políticos de los que forman parte, en Foucault, M. Opus. cit.

⁵² Significado de ‘Legítimo’, en *Diccionario de la Real Academia Española*.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Entre otros, se declararon feriados nacionales los siguientes días: *11 de noviembre* en homenaje a la memoria del Capitán Gral. D. Justo José de Urquiza (Decreto con fecha: 29 de octubre de 1920); el *17 de junio* de 1921 en honor al centenario del fallecimiento del Gral. Güemes (Decreto con fecha: 9 de junio de 1921).

normas tendientes a homenajear al prócer Gral. Manuel Belgrano en el centenario de su muerte:

“Art. 1°.- Dentro del espíritu y procedimientos establecidos en el Decreto del 4 de mayo de 1919, las Direcciones de los Institutos, Colegios y Escuelas de la Nación procederán a organizar con el concurso de los profesores y alumnos y en la mejor forma posible, actos de homenaje a la memoria del prócer argentino general Manuel Belgrano, al cumplirse el 20 de Junio próximo, el primer centenario de su fallecimiento.

Art. 2°.- En los tres días anteriores a la indicada fecha, los profesores de Historia, Instrucción Cívica, Geografía y Literatura, así como los maestros de grado, correlacionarán enseñanzas con los hechos y lugares en que actuó aquel prócer y efectuarán excursiones y visitas a los sitios, museos o monumentos históricos que rememoren la vida del patricio...”.⁵⁵

En general, las celebraciones y conmemoraciones no solo iban dirigidas a la entidad escolar, sino que buscaban la participación y adhesión de la comunidad en general, por lo que en el artículo n° 3 de la mencionada sanción se establecía que:

“A fin de dar al homenaje a las proyecciones y trascendencia dignas del héroe, las Direcciones respectivas promoverán el concurso de las autoridades locales, de los padres de los alumnos y de los vecinos, exteriorizando así una común y justiciera exaltación patriótica”.⁵⁶

Como regla habitual, los programas de los actos a celebrarse debían ser preparados con la anticipación conveniente y ser elevados tanto al CNE como al Ministerio de Instrucción Pública para ser aprobados por los mismos. En este sentido, los actos cívicos de conmemoraciones patrias proyectados en y desde los centros escolares, buscaron contribuir a acentuar la exaltación del sentimiento nacional y transmitir en definitiva la ‘argentinidad’ en el seno de la comunidad, asociándolo asimismo al movimiento espontáneo del pueblo.

⁵⁵ Biblioteca del Archivo General de la Nación (Buenos Aires), Decreto del 19 de abril de 1920 «Centenario de la muerte del Gral. D. Manuel Belgrano-homenaje a su memoria». *Memoria del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública*, período 1916 a 1922 (1923). Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos.

⁵⁶ *Ibidem*.

REFLEXIONES FINALES

En Argentina, la élite gobernante, impregnada por las ideas positivistas a fines del siglo XIX, apoyó la aparición de la escuela. La escolarización se convirtió entonces en una prioridad estratégica a la que se le encomendaron como objetivos, primero, terminar con los vestigios de la cultura tradicional colonial e indígena; segundo, brindar un marco de referencia homogénea a los hijos de los inmigrantes; tercero, legitimar la estructura de poder existente y, finalmente, sentar las bases de un nuevo tipo de sociedad capitalista.⁵⁷ Para conseguir tales objetivos se generó un complejo proceso de construcción simbólica de un pasado imaginario al tiempo que se diseñaba la escuela pública, a partir de la cual y, mediante la enseñanza de una historia construida al efecto, ese pasado debía transformarse en “memoria colectiva” del conjunto de la población –nativos, inmigrantes y sus descendientes.⁵⁸

Existe pues un cierto consenso en sostener la tesis de que la escuela primaria argentina –pensada en ese marco teórico e ideológico– resultó funcional para eliminar las diferencias en pos de la *unidad* y del *progreso* nacional. En este sentido, en el presente trabajo hemos reflexionado, por un lado, cómo desde el gobierno se fue adoptando esta postura en relación a la educación pública; y, por otro lado, cómo la premisa alberdiana “poblar es gobernar”, devino, bajo los auspicios de la filosofía positivista, en “educar es gobernar”.

Si bien a partir de 1884 con la sanción la *Ley 1.420 de Educación Común* se había instituido la *Educación Popular* organizando el sistema educativo a nivel nacional, a comienzos del siglo XX, en el marco de la época del Centenario, la preocupación principal pasó por acentuar una *Educación Patriótica*. En este sentido, las discontinuidades y desplazamientos producidos en el campo de los discursos educativos de uno a otro período no deben ser considerados como un quiebre dentro del predominio del discurso positivista, sino más bien como ajustes propios del cambio en la base material de la estructura social argentina. No se trataba de un cambio de paradigma, sino más bien de un perfeccionamiento de los dispositivos de control social en el interés por lograr la consolidación y la *lealtad* a la identidad nacional.

⁵⁷ Juliano, D. Opus. cit., p. 23.

⁵⁸ Sarlo, B. *La máquina cultural. Maestras, traductores y vanguardistas*. Buenos Aires: Editorial Ariel, 1998, p. 63.



Aquest article es troba sota una llicència Creative Commons Reconeixement 3.0 No adaptada (CC BY 3.0)